

Herrmann, Ulrich

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei Kant

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 201-210. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei Kant - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 201-210 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220066 - DOI: 10.25656/01:22006

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220066>

<https://doi.org/10.25656/01:22006>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen
Pädagogik 15

JÜRGEN OELKERS
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen
zu einem dissonanten Verhältnis 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-
ren Konsequenzen für die Pädagogik 47

DOMINIQUE JULIA
L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) 63

ZEITTADEL
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-
tion 117

FRAUKE STÜBIG
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE
CONDORCET 133

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 149

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland 163

OTTO HANSMANN

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik 185

ULRICH HERRMANN

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

MICHAEL WINKLER

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

HORST KRAUSE

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus 227

JÜRGEN OELKERS

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

FRITZ OSTERWALDER

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit 255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe 275

HANS REISS

KANT und die Französische Revolution 293

GERHARD KURZ

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution 305

HANS REISS

GOETHE und die Französische Revolution 317

WOLF KITTLER	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution	333

NORBERT WASZEK	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

VOLKMAR WITTMÜTZ	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800	363

SUSANNE STROBACH-BRILLINGER	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859	377

RAINER RIEMENSCHNEIDER	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945	391

VI. Die unbeendete Revolution

WOLFGANG SÜNKEL	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution	413

Die Autoren dieses Bandes	425
-------------------------------------	-----

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen	429
---	-----

Geschichte als Fortschritt?

*Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT**

Wo der bessere Zustand der Welt herkommen sollte, war für die deutschen Reformpädagogen im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts nicht zweifelhaft: er konnte nur herbeigeführt werden mit Hilfe einer durchgreifenden Reform der Erziehung und des Unterrichts. Einer der Wortführer der Reformbewegung, JOACHIM HEINRICH CAMPE, verkündete dies mit emphatischen Worten: „Will man eine Nation umformen, will man verständige, kluge, gewandte, emsige und wackere Menschen bilden: so gebe man die Alten auf, und schränke seinen Fleiß auf denjenigen Stoff ein, der noch bearbeitet werden kann, weil er noch nicht abgehärtet ist. In den Schulen, oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden. Das lehrt die Erfahrung aller Jahrhunderte, auch die unsrige. Bisher waren unsere Volksschulen recht eigentlich dazu eingerichtet, träge, schwerfällige, faule und stupide Menschen zu bilden; und wer wagt, zu läugnen, daß der Erfolg dem Zweck entsprochen habe? Diese allgemeine Erfahrung sollte uns endlich doch die Augen eröffnen; sollte uns endlich doch den Weg gewiesen haben, den wir einschlagen müssen, wenn wir beträchtliche und dauerhafte Menschen- und Länderverbesserungen vorzunehmen wünschen. In den Schulen, ihr Fürsten! in den Schulen, ihr Väter des Staats! in den Schulen oder nirgends muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern, und Nahrung und öffentlichen Wohlstand seines Landes erhöhen will“ (1786, 1. Fragment, S. 16f.). Mit eben dieser Zielsetzung hatte JOHANN BERNHARD BASEDOW in Dessau seine Reformschule, das „Philanthropinum“, eröffnet (HERRMANN 1979), und es war kein Geringerer als IMMANUEL KANT, der diese Schule öffentlich unterstützte; denn es sei „vergeblich, dieses Heil des menschlichen Geschlechts von einer allmählichen Schulverbesserung zu erwarten. Sie müssen umgeschaffen werden, wenn etwas Gutes aus ihnen entstehen soll, weil sie in ihrer ursprünglichen Einrichtung fehlerhaft sind... Nicht eine langsame Reform, sondern eine schnelle Revolution kann dies bewirken.“ Käme BASEDOWS Erziehungs- und Schulreform überall in Gang und setzte sich seine Methode – „weislich aus der Natur selbst gezogen“! – überall durch, so würden „wir in kurzem ganz andre Menschen um uns sehen“ (KANT 1777/1963, S. 63): „Erst muß man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen¹ errichten kann... Man bildet sich zwar insgeheim ein, daß Experimente bei der Erziehung nicht nötig wären, und daß man schon aus der Vernunft urteilen könnte, ob etwas gut, oder nicht gut sein werde. Man irret hierin aber sehr, und die Erfahrung lehrt, daß sich oft bei unsern Versuchen ganz entgegengesetzte Wirkungen zeigen von denen, die man erwartete... Die einzige Experimentalschule, die hier gewissermaßen den

Anfang machte, die Bahn zu brechen, war das Dessauische Institut [BASEDOWS]. Man muß ihm diesen Ruhm lassen, ohngeachtet der vielen Fehler, die man ihm zum Vorwurfe machen könnte... Es war in gewisser Weise die einzige Schule, bei der die Lehrer die Freiheit hatten, nach eigenen Methoden und Planen zu arbeiten“ (KANT 1803/1964, S. 708f.).

I.

Erziehungs- und Schulreformen als *Umschaffung des Menschen* und somit Grundlegung eines besseren Zustands der Welt – das ist durchaus KANTS Programm; „denn“ – so heißt es in seiner „Pädagogik“ – „hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“ (1803/1964, S. 700), weil die richtige Erziehung der einzige Weg ist, „die Naturenanlagen proportionierlich zu entwickeln, und die Menschheit² aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, daß der Mensch seine Bestimmung erreiche“ (S. 701). Der Mensch hat im Unterschied zum Tier „keinen Instinkt, und muß sich selbst den Plan seines Verhaltens machen“ (S. 697). Diese Methodisierung der Lebensführung – von KANT näher bestimmt als Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung des Menschen³ – auf der Grundlage einer planmäßigen Erziehung und Unterweisung ist nicht nur von individualgeschichtlicher Bedeutung, sondern darüber hinaus auch eine grundlegende Perspektive der Gattungs- und Gesellschaftsgeschichte: „Es ist entzückend, sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch die Erziehung werde entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte“ (1803/1964, S. 700). „Gute Erziehung gerade ist das, woraus alles Gute in der Welt entspringt“ (S. 704f.). Zweifellos; denn ohne Erziehung bleibt der Mensch „verwahrloset“, „vernachlässigt“, und wer „nicht kultiviert ist, ist roh, wer nicht diszipliniert ist, ist wild“ (S. 700). Und wer nicht Vernünftigkeit und Moralität bei sich selbst und durch sich selbst bewirkt und hervorgebracht hat, der hat in fundamentaler Weise als Mensch seine „Menschheit“, d. h. seine Bestimmung verfehlt: „Es bleibt uns also, um dem Menschen im System der lebenden Natur seine Klasse anzuweisen und so ihn zu charakterisieren, nichts übrig, als: daß er einen Charakter hat, den er sich selbst schafft; indem er vermögend ist, sich nach seinen von ihm selbst genommenen Zwecken zu perfektionieren; wodurch er, als mit *Vernunftfähigkeit* begabtes Tier (*animal rationabile*), aus sich selbst ein *vernünftiges* Tier (*animal rationale*) machen kann; – wo er dann: erstlich sich selbst und seine Art *erhält*, zweitens sie *übt*, *belehrt* und für die häusliche Gesellschaft *erzieht*, drittens sie, als in ein systematisches (nach Vernunftprinzipien geordnetes) für die Gesellschaft gehöriges Ganze, *regiert* ...“ „Die *Summe* der pragmatischen Anthropologie ... ist folgende. Der Mensch ist durch seine Vernunft bestimmt, in einer Gesellschaft mit Menschen zu sein, und in ihr sich durch Kunst und Wissenschaften zu *kultivieren*, zu *zivilisieren* und zu *moralisieren*; wie groß auch sein tierischer Hang sein mag, sich den Anreizen der Gemächlichkeit und des Wohllebens, die er Glückseligkeit nennt, *passiv* zu überlassen, sondern vielmehr *tätig*, im Kampf mit den Hindernissen, die ihm von der Rohigkeit

seiner Natur anhängen, sich der Menschheit würdig zu machen“ (1789 a/1964, S. 673, 678).

Wird also der – künftige – bessere Zustand der Welt durch die Erziehung bewirkt oder durch sie herbeigeführt? Es konnte sogleich KANT selber nicht verborgen bleiben, daß diese Frage nicht umstandslos mit Ja beantwortet werden kann; schon deswegen nicht, weil aus der Mißhelligkeit beim Fehlen der Erziehung (oder ihrer Fehlerhaftigkeit) – als dem negativen Fall von Verwahrlosung oder Vernachlässigung von Menschen – nicht im positiven Sinne geschlossen werden kann, ob denn die Erziehung die ihr angesonnenen Wirkungen und die von daher weitergedachten gattungs- und gesellschaftsgeschichtlichen Konsequenzen auch tatsächlich haben oder bewirken könne. Anders gesagt: Es erscheint plausibel, daß, wenn für die Zivilisierung, Kultivierung und Moralisierung der Menschen keine Vorkehrungen getroffen werden, es kaum Gründe gibt, auf einen besseren Zustand der Welt zu hoffen. Aber gibt es Gründe für diese Hoffnung, wenn die entsprechenden Vorkehrungen und Anstalten getroffen werden? Es ist überaus lehrreich zu sehen, welche Überlegungen, Argumente und Einwände KANT selber vorträgt; denn Skeptiker, der er nun einmal ist, und Realist dazu, ist ein naiver pädagogischer Fortschrittsoptimismus seine Sache offenbar nicht.

KANTS Rückfragen und Einwendungen hinsichtlich der nicht bloß hypothetischen oder chimärischen, unterstellten oder erhofften Möglichkeiten und Leistungen der Erziehung, sondern hinsichtlich der tatsächlichen Bedingungen ihrer Möglichkeiten und Wirkungen bedürfen keiner weiterreichenden theoretischen Begründung (die allemal möglich wäre), sondern sind aufgrund einer nüchternen *common-sense*-Betrachtung der Sache selber empirisch und theoretisch evident. Einige wichtige Aspekte sind:

(1) Der Mensch kann zivilisiert und kultiviert werden; man kann ihn geschickt, gehorsam und umgänglich machen. Aber kann man ihn auch moralisch machen? „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang [des Sittengesetzes] mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könnte. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen“ (1803/1964, S. 711). Des weiteren: Kann die Erziehung den Zögling sittlich und weise machen? Das heißt das Böse und das Gute in ihm – solches als Anlage einmal unterstellt – im ersten Fall mindern und im zweiten Fall fördern? Sittlichkeit aber ist eine Weise der Sinnesart (Gesinnung, Gewissen) und nicht bloß eine Form der Denkungsart (Konvention, Moral); Moralität ist nicht „Mechanism“, sondern ein „Selbstaktus“ der praktischen Vernunft, in die aber dem Kind und Heranwachsenden die Einsicht fehlt. „Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren, und, wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, daß dieses sehr schwer sei... Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab“ (S. 702). Wie kann

durch Erziehung etwas bewirkt werden, das sich als Akt der Freiheit der technischen Verfügbarkeit entzieht?

(2) Um dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen – vernunftgemäßes Handeln nach Maximen: Moralität –, muß an seine „Anlage zum Guten“ angeknüpft werden. Jedoch: „Von wo fangen wir nun aber an, die menschlichen Anlagen zu entwickeln?“ (S. 703) Von einem natürlichen „rohen“ Zustand des Menschen? Von einem bereits kulturell geformten? Und von welchem dann? Und weiter: Wo sind die Anknüpfungspunkte „zum Guten“ im Ablöse- und Folgeprozeß der Generationen? Welchen kulturellen Status, der als Grundlage der Höherentwicklung gelten kann, hat die erziehende Generation erreicht? Seit ROUSSEAUS Kultur- und Zivilisationskritik (1750/1971) konnte man skeptisch sein; denn wenn wir fragen: „Leben wir jetzt in einem *aufgeklärten* Zeitalter? so ist die Antwort: Nein, aber wohl in einem Zeitalter der *Aufklärung*“ (KANT 1784b/1964, S. 59). Wie weit aber ist die Aufklärung in der Erziehung gediehen, so daß sie einen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung leisten kann?

(3) Menschen erziehen Menschen, aber auch Generationen überliefern den nachfolgenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse. Wie hängt beides miteinander zusammen: die planmäßige erziehende Tätigkeit von Menschen auf der einen, die Tradition und Transformation von Kultur und Zivilisation durch Generationen und Institutionen auf der anderen Seite? Kann für den einzelnen Menschen in dieser komplexen Situation überhaupt so etwas wie ein eindeutiger „Plan seines Verhaltens“ entwickelt werden?

(4) Der Mensch wird Mensch durch Erziehung, und er „ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“. Jedoch: „Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind“ (KANT 1803/1964, S. 699): wie kann durch sie die Höherentwicklung ihrer Nachkommen bewirkt werden?

(5) Zwar können wir „an den Plane einer zweckmäßigen Erziehung arbeiten, und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisieren kann“ (S. 701). Aber dieser Plan – orientiert an der „proportionierlichen“ Entwicklung der Anlagen des Subjekts als Entfaltung aller seiner „Keime“ zum Zwecke der Erreichung seiner „Bestimmung“ – ist rein hypothetisch: zwar ist die Bestimmung des Gattungsscharakters als eines Vernunftwesens eindeutig, aber die Bestimmung *in concreto* als eines empirischen Individuums keineswegs. Diese seine individuelle Bestimmung muß der Mensch „erst suchen, sie zu erreichen, dieses aber kann nicht geschehen, wenn er nicht einmal einen Begriff von seiner Bestimmung hat“ (S. 701). Infolgedessen kann nicht der einzelne Mensch, sondern nur die Gattung die Vollkommenheit ihrer Bestimmung erreichen (1803/1964, S. 701; 1784/1964, S. 35, 41 Anm.). Es bleibt also fraglich, wie die auf das Individuum gerichtete erziehliche und bildende Tätigkeit der Höherentwicklung der Gattung insgesamt dienlich sein kann. Der Mensch „ist einer Erziehung, sowohl in Belehrung als Zucht (Disziplin), fähig und bedürftig. Hier ist nun (mit oder gegen ROUSSEAU⁴) die Frage: ob der Charakter seiner Gattung ihrer Naturanlage nach sich besser bei der *Rohigkeit* seiner *Natur*, als bei den *Künsten* der *Kultur*, welche

kein Ende absehen lassen, befinden werde. – Zuvörderst muß man anmerken: daß bei allen übrigen sich selbst überlassenen Tieren jedes *Individuum* seine ganze Bestimmung erreicht, bei den Menschen aber allenfalls nur [sic!] die *Gattung*: so, daß sich das menschliche Geschlecht nur durch *Fortschreiten*, in einer Reihe unabsehlich vieler Generationen, zu seiner Bestimmung empor arbeiten kann; wo das Ziel ihm doch immer noch im Prospekte bleibt, gleichwohl aber die *Tendenz* zu diesem Endzwecke zwar wohl öfters gehemmt, aber nie ganz rückläufig werden kann“ (1798a/1964, S. 676).

(6) Der Prozeß der Erziehung als Fortschreiten zum „Besseren“ ist aus zwei Gründen diskontinuierlich:

(a) „Der Mensch muß ... zum Guten *erzogen* werden; der aber, welcher ihn erziehen soll, ist wieder ein Mensch, der noch in der Rohigkeit der Natur liegt, und doch dasjenige bewirken soll, was er selbst bedarf. Daher die beständige Abweichung von seiner Bestimmung, mit immer wiederholten Einlenkungen zu derselben“ (1798a/1964, S. 678).

(b) Im Naturzustand wird der Jüngling mit dem 16./17. Jahre ein Mann, er kann die Gattung fortpflanzen und sich bzw. seine Familie erhalten. „Im kultivierten Zustande hingegen gehören zum letzteren viele Erwerbsmittel, so wohl an Geschicklichkeit, als auch an günstigen äußern Umständen, so daß diese Epoche [der Selbständigkeit], bürgerlich, wenigstens im Durchschnitte um 10 Jahre weiter hinausgerückt wird“ (1786/1964, S. 94 Anm.). Daraus – aus dem Widerstreit von Natur und Kultur – entsteht nun aber ein Widerstreit von natürlicher und bürgerlicher Bestimmung des Menschen, ein innerer Zwiespalt, der die Quelle von „Laster“ und „Elend“ ist und der nur durch die Transformation von Natur in Kultur und durch die Selbstverwirklichung als Sittlichkeit überwunden werden kann (S. 93–95).

KANT zieht daraus in seiner „Anthropologie“ eine bemerkenswerte Schlußfolgerung: da es keine unverdorbenen Menschen geben kann, „so bleibt das Problem der moralischen Erziehung für unsere *Gattung*, selbst der Qualität des Prinzips [sic!], nicht bloß dem Grade nach, unaufgelöst; weil ein ihr [der Gattung] angeborener böser Hang wohl durch die allgemeine Menschenvernunft getadelt, allenfalls auch gebändigt, dadurch aber doch nicht vertilgt wird“ (1798a/1964, S. 681).

Resümieren wir diese Einwände und Bedenken, dann ist KANTS Frage „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?“ (1803/1964, S. 705) insoweit beantwortet, daß Erziehung und Unterweisung nur eine nachrangige Bedeutung für die Gattungsgeschichte als Fortschrittsgeschichte haben können: „aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden“ (1784a/1964, S. 41).

II.

Bleibe also nur Skepsis und Resignation angesichts der Sisyphus-Arbeit, die die Erziehung verrichtet? Nicht ganz; denn es trat ein Ereignis ein, das es erlaubte, erneut die Frage zu stellen, „ob das menschliche Geschlecht im beständigen

Fortschreiten zum Besseren sei?“ (1798b/1964, S. 351 ff.): der 14. Juli 1789. Die Französische Revolution, die „Revolution eines geistreichen Volks, die wir in unseren Tagen haben vor sich gehen sehen, mag gelingen oder scheitern; sie mag mit Elend und Greueltaten ... angefüllt sein“ (S. 358), ist für KANT in mehreren Hinsichten ein epochales Ereignis.⁵ Nicht nur deshalb, weil sie – selbst wenn sie scheitert – als Revolution ein bisher unbekanntes dynamisches Element in analogen politischen Strukturveränderungen und Prozessen bilden wird (S. 361), sondern weil sie „eine Anlage und ein Vermögen in der menschlichen Natur zum Besseren aufgedeckt hat, dergleichen kein Politiker aus dem bisherigen Laufe der Dinge herausgeklügelt hatte, und welches allein Natur und Freiheit, nach inneren Rechtsprinzipien im Menschengeschlechte vereinigt“ (S. 361). Das ist der Grund dafür, daß diese Revolution „in den Gemütern aller Zuschauer ... eine *Teilnehmung* dem Wunsche nach“ findet, „die nahe an Enthusiasm grenzt, und deren Äußerung selbst mit Gefahr verbunden war, die also keine andere, als eine moralische Anlage im Menschengeschlecht zur Ursache haben kann“ (S. 358). Diese „Teilnehmung am Guten mit *Affekt*, der *Enthusiasm*, ob er zwar, weil aller Affekt, als ein solcher, Tadel verdient, nicht ganz zu billigen ist, gibt doch vermittelt dieser Geschichte zu der, für die Anthropologie wichtigen Bemerkung Anlaß: daß wahrer Enthusiasm nur immer aufs *Idealische* und zwar rein Moralische geht, dergleichen ein Rechtsbegriff ist [und bei der Revolution ging es um ein Recht: „daß ein Volk ... sich eine bürgerliche Verfassung ... (gibt), wie sie ihm selbst gut zu sein dünkt“ (S. 358)], und nicht auf den Eigennutz gepropft werden kann. Durch Geldbelohnungen konnten die Gegner der Revolutionierenden zu dem Eifer und der Seelengröße nicht gespannt werden, den der bloße Rechtsbegriff in ihnen hervorbrachte, und selbst der Ehrbegriff des alten kriegerischen Adels (ein Analogon des Enthusiasm) verschwand vor den Waffen derer, welche das *Recht* des Volks, wozu sie gehörten, ins Auge gefaßt hatten, und sich als Beschützer desselben dachten; mit welcher Exaltation das äußere zuschauende Publikum dann, ohne die mindeste Absicht der Mitwirkung, sympathisierte“ (S. 359f.). Daher sollte KANT mit seiner Vorhersage recht behalten: diese Revolution „*vergift sich nicht mehr*“ in der Geschichte; denn „jene Begebenheit ist zu groß, zu sehr mit dem Interesse der Menschheit verwebt, und, ihrem Einflusse nach, auf die Welt in allen ihren Teilen zu ausgebreitet, als daß sie nicht den Völkern, bei irgend einer Veranlassung günstiger Umstände, in Erinnerung gebracht und zu Wiederholung neuer Versuche dieser Art erweckt werden sollte“ (S. 361).

Aber welche Voraussetzungen müssen gegeben und welche Bedingungen erfüllt sein, damit die Menschen sich in einem beständigen Fortschreiten in Richtung auf einen besseren Zustand der Welt befinden? Als KANT dieser Frage in seinen späten geschichtsphilosophischen Abhandlungen nachging (vgl. LANDGREBE 1968), konnte er ja nicht von der Tatsache absehen, daß diese so enthusiastisch begrüßte Revolution sich 1791/92 radikalisiert hatte und im September 1792 durch ein Terrorregiment abgelöst worden war, das nun auch zu einer revolutionären Expansionspolitik überging. KANT gibt deshalb auf die eingangs gestellte Frage eine zweifache Antwort. Zunächst einmal bekräftigt er seine Skepsis, daß die Erziehung zu den notwendigen Bedingungen einer Fort-

schrittsgeschichte gehöre. „Zu erwarten, daß durch Bildung der Jugend in häuslicher Unterweisung und weiterhin in Schulen, von den niedrigen an bis zu den höchsten, in Geistes- und moralischer, durch Religionslehre verstärkter Kultur, es endlich dahin kommen werde, nicht bloß gute Staatsbürger, sondern zum Guten, was immer weiter fortschreiten und sich erhalten kann, zu erziehen, ist ein Plan, der den erwünschten Erfolg schwerlich hoffen läßt“ (1798b/1964, S. 366). Und zwar aus (mindestens) zwei Gründen: zum einen wird der Staat die erforderlichen Geldmittel für eine aufklärerisch-fortschrittliche Schule und eine angemessene Lehrerbesoldung nicht bereitstellen wollen (sondern sie lieber für Rüstung und Krieg ausgeben) (1784a/1964, S. 45, 47; 1786/1964, S. 99; 1798b/1964, S. 367); zum anderen wäre es illusorisch, „die moralische Grundlage im Menschengeschlechte“ vergrößern zu wollen, „als wozu auch eine Art von neuer Schöpfung (übernatürlicher Einfluß) erforderlich sein würde“ (1798b/1964, S. 365). Die Erziehung vermag den Menschen nicht umzuschaffen, deswegen findet ein Fortschritt „durch den Gang der Dinge *von unten hinauf*“ nicht statt, sondern nur „*von oben herab*“ durch die Regierung (S. 366f.) Nicht die Zunahme an moralischer Gesinnung und auch nicht „ein immer wachsendes Quantum der *Moralität* in der Gesinnung“ (S. 365) ist Ursache und Maßstab des Fortschreitens zum Besseren, sondern einzig und allein die „Vermehrung der Produkte ihrer [der Menschen] *Legalität* in pflichtmäßigen Handlungen, durch welche Triebfeder sie auch veranlaßt sein mögen; d. i., in den guten *Taten* der Menschen, die immer zahlreicher und besser ausfallen werden, also in den Phänomenen der sittlichen Beschaffenheit des Menschengeschlechts wird der Ertrag (das Resultat) der Bearbeitung desselben zum Besseren allein gesetzt werden können“ (S. 365).

Der bessere Zustand der Welt wird durch die Legalität pflichtmäßigen Handelns sichergestellt, durch die Bindung von Regierungen und Bürgern an Rechtlichkeit, Freiheit und Gewaltlosigkeit. Ob der Mensch moralisch gut ist oder gebessert werden muß, ist für die Frage nach der Geschichte des Fortschritts nachrangig. Erst wenn die Menschen im Friedenszustand des (republikanischen) Verfassungs- und Rechtsstaates leben, werden sie sich so verhalten, „als ob sie keine... bösen Gesinnungen hätten“, „wie denn auch nicht von dieser [der Moralität der Menschen] die gute Staatsverfassung, sondern vielmehr, umgekehrt, von der letzteren allererst die gute moralische Bildung eines Volks zu erwarten ist“ (1795/1964, S. 224). Nur diejenige Verfassung allerdings ist „an sich *rechtlich* und moralisch-gut..., welche ihrer Natur nach so beschaffen ist, den Angriffskrieg nach Grundsätzen zu meiden“ (1798b/1964, S. 358). Der wahre Grund der Verhinderung von Fortschritt und des Rückfalls hinter schon erreichte Zivilisiertheit, Kultiviertheit und Moralität ist nämlich – der Krieg. Und wenn unsicher ist, wie durch positives Gestalten und Handeln der Fortschritt bewirkt werden kann, dann ist umgekehrt evident, daß durch „negative Weisheit“ Fortschritt und Kultur befördert werden kann: durch das Vermeiden von Krieg, „um eine Verfassung einzuschlagen, die, ihrer Natur nach, ohne sich zu schwächen, auf echte Rechtsprinzipien gegründet, beharrlich zum Bessern fortschreiten kann“ (S. 367). „Man muß gestehen: daß die größten Übel, welche gesittete Völker drücken, uns vom *Kriege*, und zwar nicht so sehr von dem, der wirklich gewesen

ist, als von der nie nachlassenden und so gar unaufhörlich vermehrten *Zurücksetzung* zum künftigen, zugezogen werden. Hierzu werden alle Kräfte des Staats, alle Früchte seiner Kultur, die zu einer noch größeren Kultur gebraucht werden könnten, verwandt; der Freiheit wird an so viel Orten mächtiger Abbruch getan“ (1786/1964, S. 99). Friede, Recht und Freiheit sind daher die Ziele einer allein moralisch gerechtfertigten Politik, die diese Ziele als Mittel zur Erreichung der Ziele einsetzt. Die Idee des Friedens wird für ihre Verwirklichung „selbst beförderlich“: „*Man kann die Geschichte der Menschengattung im großen als die Vollziehung eines verborgenen Plans der Natur ansehen, um eine innerlich- und, zu diesem Zwecke, auch äußerlich-vollkommene Staatsverfassung zu Stande zu bringen, als den einzigen Zustand, in welchem sie alle ihre Anlagen in der Menschheit völlig entwickeln kann.* Der Satz ist eine Folgerung aus dem vorigen. Man sieht: die Philosophie könne auch ihren *Chiliasmus* haben; aber einen solchen, zu dessen Herbeiführung ihre Idee, obgleich nur sehr von weitem, selbst beförderlich werden kann, der also nichts weniger als schwärmerisch ist“ (1784a/1964, S. 45).

III.

Ob durch Erziehung ein Beitrag zu Friedfertigkeit, Rechtlichkeit und Freiheitlichkeit geleistet werden kann, steht dahin; daß die Erziehung keine Kriege verhindern kann, ist gewiß. Kann sie gar nichts beitragen zu einem künftigen besseren Zustand der Welt? Wenn auch Wirkung und Erfolg meist im Ungewissen liegen, so leistet die Erziehung doch ihrer Intention nach grundlegende Beiträge zur Gestaltung des menschlichen und gesellschaftlichen Lebens: sie behütet den Heranwachsenden vor Verwahrlosung; sie klärt seinen Verstand auf durch Schulung seiner Einsichtsfähigkeit und Urteilstkraft; sie leitet den Vernunftgebrauch an; sie beeinflußt Gesinnung und Denkungsart; sie entwickelt – neben der äußerlichen Disziplin – das Gefühl für das „Gesetz im Menschen“: das Gewissen; sie vermittelt Einsicht in Weltklugheit und Sittlichkeit, Mitmenschlichkeit und Gleichheit der Menschen; sie kultiviert Gemüt, Verstand und Vernunft; Erziehung „ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann“ (1803/1964, S. 712, auch 706f., 712, 734ff., 746ff.).

Infolgedessen muß die Antwort auf die Frage „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?“ noch einmal modifiziert werden: der bessere Zustand kann nicht durch Erziehung bewirkt oder herbeigeführt werden, aber *ohne* sie ebenfalls nicht. Denn wie sollen Friede, Recht und Freiheit verwirklicht werden, wenn sie nicht von Menschen – auch kontrafaktisch zu den gegebenen Verhältnissen – zu Maximen ihres Denkens und Handelns gemacht werden? Und wie sollen Menschen sich einen *Begriff* machen können von diesen Maximen, wenn man sie darüber nicht aufklärt? In den Köpfen und Herzen der Menschen der Aufklärung einen Weg bereiten, ist der politische Auftrag der Erziehung: Einsicht in die Rechte und Pflichten als Bürger, Achtung der Würde des Mitmenschen (und damit der eigenen), Befolgung des

Sittengesetzes. Wo soll der bessere Zustand der Welt denn herkommen, wenn nicht *gelernt* werden kann, sich einen Begriff davon zu machen?

KANT hatte die Unabhängigkeitsbewegung in Nordamerika mit Zustimmung und Begeisterung verfolgt. In der vorrevolutionären Periode vor 1789 hatte er mit den beiden Abhandlungen „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ und „Was ist Aufklärung?“ (beide 1784) und mit dem „philosophischen Entwurf“ „Zum ewigen Frieden“ im Jahre 1795 – dem Jahr des Basler Friedens zwischen Preußen und Frankreich, aber auch der dritten Teilung Polens! – die systematischen Zusammenhänge zwischen einer philosophischen Menschheitsgeschichte, den Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit und den Grundsätzen einer politischen Bildung des Staatsbürgers gezeigt. Mit der Amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und der Erklärung der Menschenrechte war – unabhängig von der jeweiligen Regierungs- und Staatsform – die Idee des Rechtsstaats geschichtliche Wirklichkeit geworden. Als eine der Bedingungen der Verwirklichung von Sittlichkeit war damit zugleich die dauerhafte Sicherung dieser Bedingung unter anderem durch Erziehung und Bildung zur Aufklärung und Mündigkeit in eine prinzipiell *politische* Dimension gerückt. Und der „Enthusiasm“, den die Revolution von 1789 hervorrief, zeigte für KANT das *moralische* Fundament dieses politischen Verständnisses der Pädagogik. Erziehung war definitiv ein *politicum* geworden.

Anmerkungen

- * Eine frühere Ausarbeitung dieser Abhandlung erschien u. d. T. „Wo soll der bessere Zustand der Welt nun aber herkommen?“ Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt im Denken der deutschen Spätaufklärung bei IMMANUEL KANT. In: E. MÜLLER (Hrsg.): „... aus der anmuthigen Gelehrsamkeit.“ Tübinger Studien zum 18. Jahrhundert. DIETRICH GEYER zum 60. Geburtstag. Tübingen 1988, S. 41–51.
- 1 Unter „Normalschule“ ist eine „normgebende“ Schule zu verstehen, in heutiger Terminologie also eine „Modellschule“.
- 2 Gemeint ist nicht die Menschheit als Gattung, sondern die „Menschheit“ (*humanitas*) des Menschen im Unterschied zu seiner „Tierheit“ (als Teil der lebenden Natur).
- 3 Vgl. zu dieser Unterscheidung die ausführlichen Hinweise in der Ausgabe der pädagogischen Schriften KANTS bei GROOTHOF/REIMERS 1963, S. 159 ff.; außerdem KANT in seiner „Anthropologie“ (1798a/1964, S. 678).
- 4 Zum Verhältnis von KANT und ROUSSEAU vgl. CASSIRER 1945.
- 5 Vgl. die Abhandlung von H. S. REISS in diesem Band sowie VORLÄNDER 1912; GOOCH 1927; DROZ 1949; REISS 1956, 1977.

Quellen

- CAMPE, J. H.: Ueber einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Wolfenbüttel 1786; Reprint Frankfurt/M. 1969.
- KANT, I.: Werke in 6 Bänden. Hrsg. von W. WEISCHEDL. Darmstadt 1960–1964.
- KANT, I.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrsg. von H.-H. GROOTHOF und E. REIMERS. Paderborn 1963.

- KANT, I.: An das gemeine Wesen (1777). Abgedr. in: GROOTHOFF/REIMERS (Hrsg.) 1963, S. 62–65.
- KANT, I.: Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht (1784). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 33–50. (a)
- KANT, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 51–61. (b)
- KANT, I.: Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte (1786). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 85–102.
- KANT, I.: Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf (1795). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 195–251.
- KANT, I.: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht (1798). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 399–690. (a)
- KANT, I.: Der Streit der Facultäten (1798). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 267–393. (b)
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). In: DERS.: Werke in 6 Bänden. Bd. VI, S. 695–761.
- ROUSSEAU, J.-J.: Discours sur les sciences et les arts (1750). (Meiners Philos. Bibl., Bd. 243) Hamburg 1971.

Literatur

- CASSIRER, E.: Rousseau, Kant, Goethe. (History of Ideas Series.) Princeton, N. J. 1945, bes. S. 1–60: Kant und Rousseau.
- DROZ, J.: L'Allemagne et la Révolution Française. Paris 1949, bes. S. 155–171: La philosophie politique de Kant.
- GOOCH, G. P.: Germany and the French Revolution. London 1927, bes. Kap. XI, S. 260–282: Kant.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogik der Philanthropen. In: SCHEUERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1, München 1979, S. 135–158.
- LANDGREBE, L.: Die Geschichte im Denken Kants. In: DERS.: Phänomenologie und Geschichte. Darmstadt 1968, S. 46–64.
- REISS, H. S.: Kant and the right of rebellion. In: Journal of the History of Ideas 17 (1956), S. 179–192.
- REISS, H.: Kants politisches Denken. Bern/Frankfurt/Las Vegas 1977.
- VORLÄNDER, K.: Kants Stellung zur französischen Revolution. In: Philosophische Abhandlungen. Hermann Cohen zum 70. Geburtstag dargebracht. Berlin 1912, S. 247–269.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen 1.